

# 高等学校における作文の構想指導について

—— 論理的な文章の場合 ——

遠 山 圭 一

高等学校における論理的な文章の構想指導について、基本的な指導過程を導こうとしたものである。構想を対象→認識→表現の全過程にかかわるものとみて、対象は握と文章構成を骨子とする仮説指導過程を設定し、アウトライン法による構成指導と比較授業を行なうことによって、結果を考察している。その結果、総体的には指導方式の相違による差異を指摘することは困難であったが、仮説指導過程の特徴を端的に示す文章構成に対する主題は握の有効性などを認めることができた。

## I 研究の背景とねらい

昭和45年度の「作文の学習指導改善に関する基礎的研究」は、高等学校における作文学習指導上の問題点として、構想指導の重要性を指摘している。<sup>1)</sup> 作文における構想は、単に文章の構成を意味するものではなくて、ことばによる思考を根底にするので、表現能力の育成に重要なかわりをもっている。改訂高等学校学習指導要領国語編では、「現代国語」の目標のなかに「国語による理解と表現の能力を高め、思考力・批判力を伸ばし、心情を豊かにする」とうたっている。そのうち、表現能力の育成に関しては、作文指導による面が大きいので、ことばによる思考を根底に考える構想指導はじゅうぶんに検討される必要があろう。

ところで、現在の高等学校の作文指導は一般に低調であって、構想の指導は構成の段階で終わっている。この構想と構成を厳密に区別することはむずかしいが、「作文指導事典」では、両者の関連を次のように規定している。

構想とは、主題や要旨が文章として展開する過程における内面的な活動であって、ときには主題や要旨を検討し直すような場合も含む。これに対して、構成<sup>2)</sup>とは、構想がおしすすめられ、練られて文章として成立する段階における叙述との関連体系である。

また、「作文の指導過程Ⅲ」においても、構想は主題展開の過程に成立する内面的な活動としてとらえられ、構成と区別して次のように説明されている。

構想は内面の活動だから、作文の過程の中ではっきりと他の過程と区別することはむずかしい。構成する働きを支えには、構想の機能が内面で強く働いていることは事実である。構想は構成のときばかりでなく、取材をしているときにも、また記述中にも、さらに推考のときにも頭の中で働いている。このように構想は、作文の過程全体で、常に働くとともに、しだいに練り上げられていく性格のものなのである。<sup>3)</sup>

このようなみかたに立つと、構想指導を考えると、構想については内面的思惟的なものとして、構

成についてはそれが文章に定着するために成り立つ外在的記述的なものとして、は握ることが必要であらう。

構想が内在的思惟的な活動であるならば、その指導もまた、ことばによる思考が中心にならなければならない。しかしながら、一般の指導過程においては、構想という内面的なものを叙述に結びつける方法が、必ずしも容易ではないので、どうしても外面的な構成の指導に傾かざるを得ないようである。構想指導は即構成指導となり、文章表現過程の、取材—構想(構成)—叙述のなかに位置づけられて、他の過程と切りはなして取扱われることが多い。そのために、構想とはいっても、表現内容の順序づけが中心であって、構成用紙を用いて文章のアウトラインを記入したり、書こうとする事からの順序づけを話し合いから選ばせたりという、構成を主とした指導が行なわれているのである。

高等学校の作文指導におけるこうした現状を考えると、表現力の育成をめざした効果的な構想指導過程が、改めて検討されてよいのではなかろうか。生徒に、思考して創造するという発展的要素を期待するとき、構想指導のもつ役割りはきわめて重要であらう。

このような観点から、本稿は、

- 1) ことばによる表現の意味を検討することからはじめて、構想指導過程を作成し、
- 2) 一般に行なわれているアウトライン法による構成指導と、実験授業で比較することによって、論理的な文章における基本的な構想指導過程を導こうとしたものである。

## Ⅱ 研究の方法

- (1) 言語過程説にもとづき、表現の意味を検討することによって、仮説構想指導過程(B方式)を作成する。
- (2) アウトライン法による構成指導過程(A方式)を作成する。
- (3) A方式とB方式により比較授業を行なう。

### 1) 対象・学年

○県立M高等学校 普通科 2年生      ○県立S高等学校 普通科 2年生

### 2) 対象人数

方式	学校		計
	M高等学校	S高等学校	
A方式(A学級)	45	45	90
B方式(B学級)	46	45	91
計	91	90	181

### 3) 比較授業の条件

- M高等学校は課題「利己主義」、S高等学校は「青春」で作文する。両高等学校はそれぞれ、
- 学力のほぼ均等な2学級を対象に、1学級をA方式により、他の1学級をB方式により指導する。
  - A・B両方式とも、同一教師が指導する。

### 4) 実施時期

昭和46年11月～12月

(4) 比較授業の結果を分析して、仮説構想指導過程の効果を検討する。

### 1) 調査の項目

○主題による文章の統一度      ○文章構成の形態      ○段落について

### 2) 分析対象

対象生徒は、等質化するために、学習成績、国語学力、作文評価などの総合的見地から中位群を選定した。1学級について、男女各13名、計26名を抽出したので、A・B両方式の合計人数は104名である。

## Ⅲ 研究の内容

### 1 本稿における構想指導の考え方

#### (1) 表現の意味と構想

言語過程説において、言語は「人が自分自身の心を外部に表わす人間行為、人間活動の一種である」と規定され、音声や文字を媒介として表現する主体的な活動それ自体とみなされている。いいかえれば言語は「心の表現過程そのもの」と定義されるのである。これに対して、ヨーロッパの言語学説は「言語は意味や思想などを内容とし、音声や文字をその外形あるいは形式として、この二つの要素の結合したもの」とみなす。要素が結合して構成されると考えられるので、時枝博士はこれを言語構成説と名づけられた。

この両者の著しい相違・対照は、人間の表現活動を基点として、次のように整理することができる。

言語過程説	言	人間の表現活動そのもの
言語構成説	語	人間の表現活動以前に存在するもの

過程説の、言語を人間の表現活動そのものとみなすことは、表現活動を人間の他の行為と同じように、事にあたって行なう活動とみることになるので、「事としての言語観」とよばれている。一方、構成説では、言語は物質と同じように、あらかじめ人間の表現活動以前に存在することになるから、「物としての言語観」とよばれることになる。

それでは、言語による表現活動、いいかえれば話す・書くという言語表現をどのように理解したらよいか。一般的な解釈としては「自己の思想・感情を他者に伝達する方法、または他者と交流する方法」と理解され、言語構成説を予想する「物としての言語観」にもとづく考え方が多い。これに対して、西郷竹彦氏は、表現を対象の意味を発見・創造するきわめて具体的な方法と考えられ、

表現とは読者という存在を相手どり、媒介とすることによって、対象の意味をさぐり、自己の思想を<sup>4)</sup>変革するためにきわめて有効な具体的方法

とされている。この考え方は、必ずしも言語過程説を予想しているものではないが、言語過程説と対応するいくつかの共通項を含んでいる。ここでは、次の2点を抽出しておく。

- ① 表現活動に思想の変革を予想することは、言語過程説の「心の表現活動そのもの」とする考え方に共通する。

## ② 対象の意味をさぐることは、言語過程説の主体的な活動に共通する。

このような抽出を可能とするならば、①から「表現の世界の独立」が導き出されることになる。表現活動は、言語を道具として思想や感情、あるいは現実の事物をそのまま伝達・再現するものではない。言語で思想、感情、事物を表現すること自体が、それらを抽象化して、別の秩序を構築するものである。この新しい秩序の構築が、表現を現実の秩序とは異なる、独立した世界に導くことになり、表現活動に思想の変革をもたらすことになるのである。

また、②からは、「主体者による対象の価値のは握」が考えられる。現実の対象(たとえば、できごとなど)は、それ自体で一つの体系をもつとみることができるが、この体系はそれだけでは表現活動に適さない。表現に結びつくためには、表現する主体者の認識が対象にはたらいて、対象の価値を決定することが必要である。

このようにみえてくると、言語表現は、

話し手・書き手の認識した対象を、新しい秩序をもつ現実とは別の世界におくりこむことと要約することができる。

作文における構想も、表現をどのように定着させるかにあることになるので、

A どのように対象をは握して      B それをどのような秩序に組み立てていくか

という、対象→認識→表現の全過程を包含するものとする。したがって、取材→構想(構成)→叙述という文章制作過程を想定すれば、は握した対象を文章体系に組み立てていくことは、構想(構成)の段階だけではなく、叙述においても行なわれることになるので、文章制作過程のすべてに関係するものとみる。

## (2) 対象のは握と秩序の組み立て

〔上記Aの対象をは握するとは〕 作文における構想については、書き手が対象をは握することを第一の条件と考えるので、必然的には握の意味が問題になってくる。それでは、対象をは握するとはどのように理解すべきか。

作文における表現は、具体的には文の形式をとることになるので、文の性質について調べてみると、時枝博士は文を規定するものとして、次の3つを条件とされている。<sup>5)</sup>

1) 具体的な思想の表現であること      2) 統一性があること      3) 完結性があること

このうち、文の統一性に欠くべからざる要素は、判断・願望・欲求・命令・禁止などの書き手の主体的な表現によるものである。書き手が対象をは握して、判断・願望・欲求などの表現に変えて、一つのまとまった思想を文に表わすためには、その対象に何らかの意味を見いだしていかなければならない。対象に意味を見いだすことのない主体的な表現は、あり得ないのである。

同様にして、このような理解は文章についてもあてはまるので、対象のは握とは、単に対象をつかむことではなく、対象に何らかの意味を発見していくことと考える必要がある。書き手にとって、ある対象が表現される場合は、その対象に何らかの意味を発見し、表現に足るものという自覚が重要になるのである。

この対象に意味を発見するとは、必ずしも本質や特質、あるいは価値あるものの発見を意見するもの



ではない。ある対象の本質や特質とはいっても、正確に指摘することは困難であるし、見方が異なればそれぞれの角度から本質や特質が指摘できるからである。本質論を問題にすると、どうしてもあいまいな性格がつきまとうことになるので、方法論として、次のようにとらえることとした。

対象のは握=対象の意味発見——複雑な現実の対象は、大きな視野に立てば、それ自体が一つの体系をもつことになるが、それだけでは表現に適さない。そこで表現に適するように、対象を抽象化し、多様ななかから統一を導いたり、必然的なものを抽出したりすること

このような考え方をしていくと、多様な対象から統一を導いたり、必然的なものを抽出したりするためには思考のはたらきが重要で、これを論理的な立場からながめると、分析力・総合力・関係は握力の三つとしてとらえることができる。また、対象によっては思考のはたらきだけではなく、感受性が大切になることはいうまでもない。

〔上記Bの秩序の組み立てとは〕 対象のなかに見いだした統一や必然が、表現となるためには文章に定着しなければならない。文章に定着すること、すなわち書き手によっては握された対象のどこまるところが、具体的な表現の世界なのである。この表現の世界の構築が秩序の組み立てということになり、論理的な秩序・構造をもつものは議論文として展開されることになるし、情的な秩序・構造をもつものは物語文として展開されることになる。

それでは、秩序の組み立てをどのように理解するか。三浦つとむ氏は、文章の本質を考察されて、どんな文章でもみな題名をもち、題名とよばれるものの背後には、文章全体をつらぬく統一的な認識がひそんでいて、文章を次のように規定している。

文章の本質は、題名として表現されるような集約された思想が、ある場合には他から与えられ、ある場合には自分で設定したものとして準備されており、これが骨組みとなって全体の表現が展開するところにある。<sup>6)</sup>

文章には、集約された思想(題名や主題)があつて、それによる統一性がなければならないとされるのである。

本稿では、三浦氏の文章論をふまえ、秩序の組み立て(文章構成)は、基本的には論理的、情的のどちらの文章においても、

書き手の対象からは握した主題が、書き手の選んだ秩序(文章)にうまく合致して、主題と文章との関係が緊密に一体化すること

ととらえることにする。このとらえ方は、あくまでも基本的なものであつて、一般に行なわれている文章構成のための指導を否定しているものではない。

論理的な文章構成については、従来から論理を展開するにふさわしい、いろいろな指導が考えられ、三段法(序論・本論・結論)や四段法(起・承・転・結)が行なわれている。また、主題の配置に関しては、頭括式・尾括式・双括式などの指導が行なわれている。いずれも重要であるが、その根本には、まず生徒が対象をは握して集約化し、それによって文章の統一をはかることのできるような指導がなければならないとするのである。

### (3) 構想指導の仮説

改訂高等学校学習指導要領国語編では、「現代国語」の目標のなかに「国語による理解と表現の能力を高め、思考力・批判力を伸ばし、心情を豊かにする。」と打ちだしている。そのうち、表現能力の育成に関しては、作文指導による面が大きいので、ことばによる思考を根底に考える構想指導はじゅうぶんに検討される必要がある。

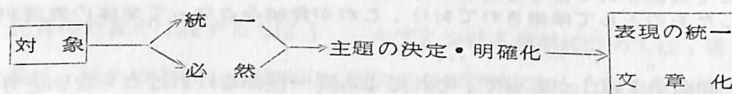
本稿では、表現の意味を検討した結果、作文における構想は、

A どのように対象をは握して      B それをどのような秩序に組み立てていくか

にかかわるものという考え方をした。したがって、作文における構想力と称する場合、漠然として未分化であった対象を、分析・総合・関件は握という思考のはたらき(情的な文章の場合は、感受性を含む)によってしっかりと握し、主題に対する書き手の意識を明確にして、これを文章化していく力であるとみることができる。構想力をつけることは、思考力の発展につながると予想されるから、その指導も思考力の発展が期待されるものでなければならない。

このように構想力をとらえていくと、対象をは握して、主題に対する書き手の意識を明確化することが重要になってくる。明確に主題がとらえられるならば、主題からの逸脱や混迷を避けることができるし、文章の統一性もおのずから保たれるはずである。この意味から指導過程においては、対象をどのように握するかという方法に関する事がらが、何よりも重要な課題となるであろう。文章構成については、すでにふれたように、基本的には「主題と文章との関係が緊密に一体化する」ことをねらいとしているので、文章の統一性に関する指導を重視する。

そこで、構想力をつけるための構想指導の基本は、次の過程を系統的に作業化していくことにあると考える。



この一連の過程を作業化することが、構想力の育成に有効であると仮定して、以下のような指導過程を設定するものである。

## 2 構想指導における仮説指導過程(B方式)

### (1) 対象は握の方法

対象は握の方法としては、論理学で提唱されている外延と内包の関係が役立つと考える。外延・内包の関係は、概念化された意味の関係を取扱うことになるので、とくに論理的な文章を目的とする場合に有効である。

広辞苑には、外延と内包は次のように定義されている。

外延(extention)＝概念の適用される事物の範囲。金属という概念の外延は金・銀・銅・鉄などであるという類。

内包(intention)＝概念の適用される範囲(外延)に属する諸事物が、共通に有する必然的性質の全体。

この外延と内包は、反対の方向に増減するといわれている。<sup>7)</sup>たとえば、金属という概念は、金・銀・銅・鉄などの金属の全種類をその外延に包括するが、金属という概念の内包に「磁性」という性質を加えて「磁性金属」という概念に限定すると、内包はそれだけ増加するが、一方では金や銀などが除外されるから、外延は反対に減少する。この関係は、逆に内包を取除いていけば、外延が増加することになる。この二つの関係は、

A 内包を与え外延を限定する      B 内包を除き外延を拡大する

というように整理することができる。

この両者の関係は、形式的には、それぞれの方向に一方的に思考するような形を示すことになるが、実際には、A・Bの間を往復する思考がはたらくことになる。「A 内包を与えて外延を制限する」場合は、「B 内包を除き外延を拡大する」関係をわきまえていなければならない。具体的にいうと、「磁性」を与えて金属→鉄に至るときには、「磁性」を除いて鉄→金属に至る関係を知っておかなければならないのである。

これら二つの意味関係を、対象は握の方法として利用する。ただし、実際の指導においては、外延・内包とはいっても、明らかに指摘することができないものが多いので、外延を対象、内包を対象のもつ性質と規定し、外延・内包という用語も必要最小限度にとどめることにする。

課題作文の場合は、外延である対象が課題に相当するから、

対象(課題)をは握するには——抽象的な段階から具体的な段階へと進む。具体的な段階へ進むためには、対象にある性質を少しずつ与えていく。

という方法を作業化することにした。この方法は、ある概念に、内包に相当する性質を与えていくことによって、外延の意味を限定しようとするものである。例をあげると、「動物—脊椎動物—哺乳動物—人間<sup>8)</sup>」というように、外延の意味を限定していくことであり、作業化に習熟すれば 対象のは握と具体化には、かなり有効にはたらくと考えられる。

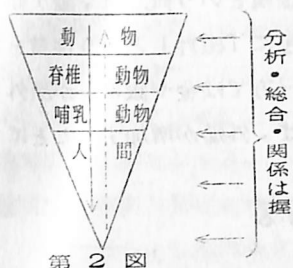
## (2) 対象は握の際にはたらく思考力

対象にある性質を少しずつ与えていくことによって、抽象的な段階から具体的な段階へ進む過程は、具体から抽象へという逆方向への思考も含んでいる。したがって、この過程は複雑・多様な対象を統一に導くことになり、必然的なものを抽出していくことになる。このときにはたらく力が思考力であって具体的には、分析力・総合力・関係は握力の三つとして指摘することができる。いまかりに、抽象的な段階から具体的な段階へという過程を図で示すと、第1図のような形を考えることができる。



第1図

→印の方向へ達しようとするためには、ある事物(対象)を分析したり、総合したり、全体の関係をつかんだりという思考の作業が必要である。「動物」を分析して、「脊椎動物」や「哺乳動物」があることを知らなければならぬし、「哺乳動物」は「脊椎動物」の下位に属するという関係をは握する力もはたかなければならぬ。また、「動物—脊椎動物—哺乳動物」を総合したものが「人間」となることを理解する必要がある。このような思考のはたらく関係は、第2図のように図示することができるから、対象は握のためには、分析・総合・関係



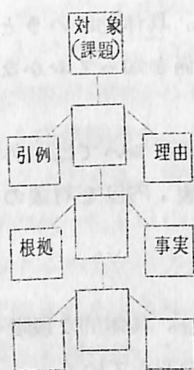
第2図

は握という思考力がはたらくことになる。

対象は握のためには、この思考力が最も重要であるが、対象によっては、生徒の生活経験や学習経験が浅いために、思考する余地がないといった場合も考えられる。この場合は、対象を理解するために調査や資料収集を行なうことになるが、作業化に習熟しない最初の段階では、このような対象(課題)は取上げないことにする。

### (3) 作業化と主題選び

対象は握の作業化にあたっては、上記の(1)(2)をふまえて、次のような系統図(第3図)を設定する。



第3図

この図の上位に対象をあてはめて、上から順にある性質を与えていくことによって、抽象的な段階から具体的な段階へと、対象をは握していこうとするものである。その際に注意しなければならない諸点は、次のとおりである。

- 1) 一つの角度からだけでなく、身近な観点、一般的な観点、個々の立場、全体の立場からというように、いろいろの角度から系統図を考える。
- 2) それぞれの角度においては、基本系統を中心にして記入し、裏づけとなるもの(根拠、事実、引例、理由など)を枝葉としてつけ加える。この枝葉が、内包に相当する性質ということになる。
- 3) いろいろの角度から考えた系統図を、最終的には一つの系統図にしぼる。

こうして一つの系統図にまとめられた対象は、書き手のは握の過程を明示することになり、一貫した思想を保つことになる。このなかから主題を決定していくのであるが、必ずしも系統図の最下位に位置したものを選ぶ必要はない。最も書きたいという判断をもとにして、叙述の主要な対象となるものを、主題として決定するのである。

### (4) 文章構成

系統図によってある角度からは握された対象は、主題が効果的に表現できるように文章構成されることになる。文章については、すでに三浦つとむ氏の説にしたがって、文が幾つか集まって、全体的に一つの統一をもっているものと考えことにした。全体的な統一とは、主題や意図のもとに一定の展開がなされていることを意味するものである。いいかえれば、題名として表わされるような一定の考えによって、全体の表現の統一されているものが文章なのである。したがって、文の集まりではなく、一文であったとしても、そのなかに題名として表わされるような統一が認められるならば、文章とよばなければならない。三浦氏は、一文文章を要約して、次のように説明されている。

一文文章=かたちとしては短い、題名として表現されるような統一される考え方を含んでいるもの<sup>1)</sup>

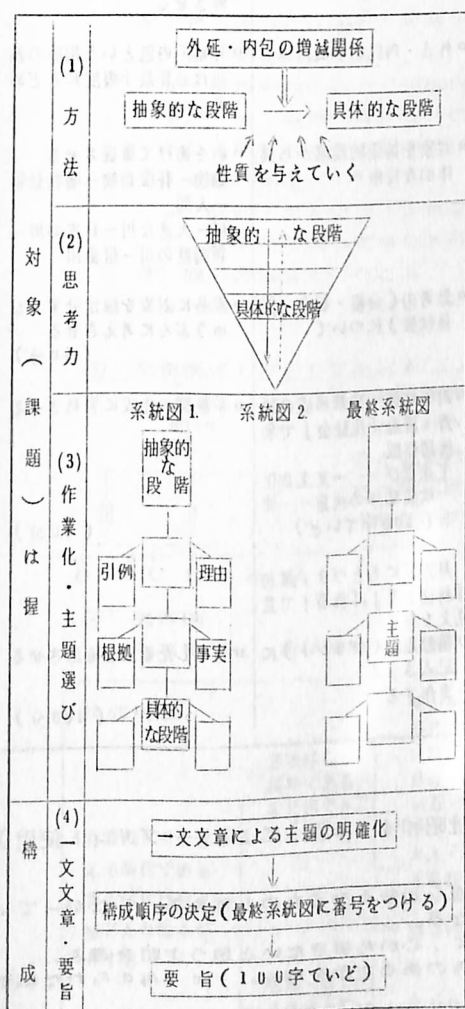
最初、全体の文章構成に先立って、系統図から選ばれた主題を、一文文章に表わすことにより、主題の一層の明確化を行なう。



この一文文章は、主題文とよんでもさしつかえないのであるが、一貫した論理をもつ系統図から選ばれた主題は、集約された思想をもっているから、主題文というよりも一文文章といったほうが適切である(授業の際は、一文文章というよび方をしない。)

次に一文文章で確認された主題にもとづいて、系統図を参照しながら全体の構成を考える。その際、系統図はあくまでも対象は握のための図であって、構成の順序を示すものではないから、このとおりにする必要はない。主題が適切に表現できるように、順序はあらためて考えて、基本系統に番号をつけておく。実作に入る場合は、この順序にしたがって100字でいどの要旨を書いて、もう一度構成を検討してみる。

B方式による構想指導過程の要点を図で示すと、次のとおりである。(第4図)



第4図

### 3 A方式(アウトライン法)とB方式(仮説指導過程)による比較授業

#### (1) 比較授業の条件

M高等学校は課題「利己主義」、S高等学校は「青春」で意見文を書く。両高等学校ではそれぞれ、

- 1) 学力のほぼ均等な2学級を対象に、1学級をA方式により、他の1学級をB方式により指導する。
- 2) A・B両方式とも、同一教師が指導する。
- 3) A・B両方式とも、あらかじめ用意したプリントを配布し、実作まで各4時間(200分)で指導する。

#### (2) 学習指導計画

##### A方式

- 1) アウトライン法(A方式)による構成指導—100分
  - プリントを用意し、要点を簡潔に説明する。
  - アウトラインについては、例文により構成を理解する。
- 2) A方式により、課題「利己主義」、「青春」で意見文を書く。—100分
  - 構成用紙を用いて文章構成を考える。
  - 実作する。

##### B方式

- 1) 仮説指導過程による構想指導 —100分
  - プリントを用意し、要点を簡潔に説明する。
  - 理解の徹底をはかるため、作業をともなう学習には

具体例を用いる。

○系統図の作成に習熟させる。

2) B方式により、課題「利己主義」,「青春」で意見文を書く。——100分

○系統図を作成する。

○実作する。

### (3) 指導過程

A方式 (アウトライン法)	
指導内容	留意点
1. アウトライン法による文章構成法(プリント) ○主題・主題文について	○主題を選択する基準をおさえる ○主題文の重要性を理解させる
○材料集め・材料の選択について	○主題を強力にささえる材料を豊富に集めさせる ○材料選択の基準をおさえる(50分)
○アウトラインについて 新渡戸稲造「語学の才能」で構成・整理の練習	○アウトライン法については包むものと包まれるものという関係で理解させる(50分)
2. 習得した文章構成法にもとづき、課題「利己主義」「青春」で意見文を書く ○構成用紙(プリント)に記入させる 材料—主題文—要旨—文章構成	○習得した要点を確認させる
○実作する	(100分)

B方式 (仮説構想指導過程)	
指導内容	留意点
1. B方式による構想指導(プリント) ○対象は握の意義	○構想の基本であることを理解させる
○外延・内包の増減関係	○外延・内包という用語の説明は必要最小限度にとどめる
○対象を抽象的段階から具体的な段階へ	○例をあげて徹底させる 動物—脊椎動物—哺乳動物—人間 川—大きな川—日本の川—新潟県の川—信濃川
○思考力(分析・総合・関係は握)について	○安易に対象を限定せず、じゅうぶんに考えさせる(50分)
○対象は握・文章構成の練習 課題「生徒会」で系統図作成 主題選び——一文文章化——構成順序の決定——要旨(100字位で)	○系統図の作成に習熟させる(50分)
2. B方式にもとづき、課題「利己主義」「青春」で意見文を書く ○構想用紙(プリント)に記入させる ○実作する	○習得した要点を確認させる(100分)

### (4) 授業の展開

〔A方式〕(「作文教室」(「高等学校現代国語二」好学社昭和42年版)による——プリント使用)

#### ① 主題・主題文について

○主題とは、文章に一貫している中心思想や叙述の主要な対象となるものと考えられる。したがって、その文章のなかで、最も抽象度の高いものが主題となる。

主題を選ぶには三つの基準がある。 a 関心が強く、心から書きたいと思う主題を選ぶ。

b よく知っているし、また、さらによく知る見こみのある主題を選ぶ。 c 与えられた紙数の範囲でじゅうぶんにまとめられる主題を選ぶ。

課題作文の場合、課題が与えられてから主題を決めることになるが、いいかげんところで妥協すると、文章は、書き手自身が「何を書くか」を知らなかったり、主題がそれで分裂したり、漠然とした抽象論になったりして欠陥を露呈する。主題を決めることは、新しく自分自身のものを

生み出すことであるから、できるだけ慎重に行なうようにする。

- ① 主題文とは、書きたいことの中心(中心思想)が一つのセンテンスで言い表わされたものと考えられる。したがって、理論的にいえば、文の集合体を文章とみなす場合、幾つかある文のなかで最も抽象度の高いものが主題文となる。

文章を書く前に、自分の中心思想を主題文にしておくようにする。主題文を書き出しておき、自分自身の主題を具体的に確認して、文章全体を書き終わるまでこれを維持できるようにする。全体を一つの主題文で統一するように注意する。

## ② 材料集め・材料の選択について

- ① 主題を効果的に読みに伝えるためには、主題をささげ裏打ちするものが必要である。この主題をささげるものを文章の材料とよぶ。できるだけ、主題を強力にささげる材料を、たくさん集めるようにする。

集めた材料はすべて文章に使用できるとは限らない。集めた材料は、主題を効果的に表わすことができるように、選択・整理する。材料を選択する基準は次の三つである。

### 1) 確実さということ

- a 出所が明らかで、問題のない材料を選ぶ。 b 事実と推定とは、はっきり区別して用いる。 c 論理に合わない材料は用いない。 d 公平に解釈し、偏見や好悪の感情でかたよることのないように気をつける。 e つじつまの合わない、前後矛盾する材料を用いない。

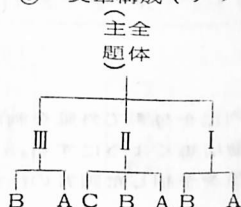
### 2) 支持の強さ

- a 説明(ことはなり事実なりを説明する材料) b 類推と比較(類似性や差異性を指摘して、具体的に説明するための材料) c 例話 d 実例

### 3) 関心の強さということ

- a 独創性 b 新しさ c 具体性 e 親近性

## ③ 文章構成(アウトライン)



- ① 文章の構成は、主題(全体)を幾つかの大きな論点に分け、さらに各論点をそれぞれ小論点に分けるというように、上位の論点と下位の論点を、包むものと包まれるものという関係で整理する(左図)

この構成法を、「高等学校現代国語二(好学社 昭和39年版)」所収の「語学の才能」(新渡戸稲造)で、具体例として示しておく。(略)

## ④ 実作例

S 高等学校 女子生徒(中位群) 課題「青春」

構成用紙		主題文
青春は自分を考える時代である 青春時代は色々感じたり悩んだりする	若者は心が純粋である 虚言ができない	青春は自分というものを考える時代である。 要旨 若者はかけがいのない時代を、自分なりに活動している。純粋な気持があるから大人や社会の悪を見逃すことができない。若者が寂しさや孤独を感じるのも純粋な気持があるからだ。青春は色々と感じたり悩んだりして自分というものを考える時代である。
	孤独・寂しさは青春につきもの	若い時代は、何かを期待している時代であると思う。それは、自分の未来にあるかもしれないし、社会にあるかもしれないが、そのために若者ははつとつとし、かけがいのない時代を、自分なりに活動しているのだ。 若者は大人に対し、社会に対し、その予盾に憤り

を感じている。かけがえのない時代に悪を見逃すことができないからだ。青春にそう感じて、成人し、大人になると結局矛盾のある大人になるのが大部分であるが、青春時代には誰もが、そういう大人にはなるまい、と心に決めたはずである。

青春時代は、自分に虚言ができない。心にあいまいなものを入れることは、その人を苦悩に落とし入れることになる。若者が、純粋な気持ちで社会を見つめると、いっぱいある社会悪を憤らずにいられない。

高校生活における青春は、明るく、自由で、そして孤独である。仲間と将来について、悩みについて語り合うことは、友達としての結びつきを、いっそう強めるが、時には、友との語らいの中にまた時には、仲間の笑い声の中に、自分というものを改めて見つめ直してみると、ふっと孤独を感じたり、たまらなく寂しくなったりすることがあるものだ。

寂しさや孤独を感じるのも青春時代の純粋な気持ちから出ているから、社会の矛盾に憤りを感じるのと同じ気持ちである。結局青春は色々なことに悩みながら自分というものを考える時代のような気がする。色々感じ、悩んだりするのは若者だからできるのである。

## 〔B方式〕(プリント使用)

### ① 対象は握の意義

- 文章の条件 文章とは、文が幾つか集まって、全体的に一つの統一をもっているものと考えることが出来る。全体的な統一とは、その文章が、主題や意図のもとに一定の展開がなされていることを意味するものである。
- 主題に沿うように文章を展開するためには、書き手の側に主題となるべきものの対象のは握が必要である。書き方が、これから書こうとする事がらをよくつかんでいなければ、主題にそった文章を書くことができません、ただ事がらの羅列に終わったり、興味中心の文章で終わってしまう。したがって、題となるべき対象を、どうは握して主題を導くかということが作文する場合には最も大切である。

### ② 外延・内包の増減関係

- 外延・内包について簡単な説明を行なう。この両者の増減関係のうち、内包を与えて外延を制限する関係を用い、与えられた課題(対象)を抽象的段階から具体的な段階に導くようにする。このとき、抽象→具体への一方方向だけで考えるのではなく、具体→抽象を予想した両者の往復関係で考える。

取り上げた例 動物-脊椎動物-哺乳動物-人間      川-大きな川-日本の川-新潟県の川-信濃川  
学校-高等学校-A地区の高等学校-普通高校-A高等学校 など。

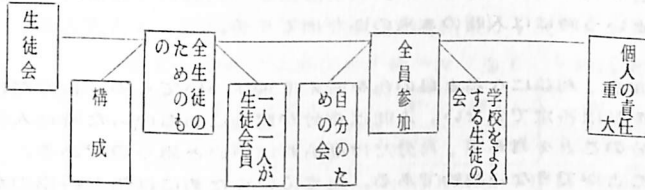
### ③ 作文のための対象は握・文章構成の練習 課題「生徒会」

- 課題作文のときは、与えられた課題が対象となる。作文の課題は、抽象レベルのものが多くから具体化することが必要である。「生徒会」という課題が与えられたら、「生徒会」をいろいろの角度から具体化しては握ししなければならない。
- 課題「生徒会」をいろいろの角度から系統図(プリントしてある)によっては握する。その際、基本系統を中心にして記入し、その裏づけとなるもの(理由・引例・事実・根拠など)を枝葉としてつけ加える。
- いろいろの角度から検討した系統図を、作文することを予想して最終的には一つの系統図にしばる。
- まとめられた系統図のなかで、最も書きたいと思うことを選んで主題とする。
- 系統図から選ばれた主題を、一文で表わし、主題を明確にする。
- 主題が適切に表現できるように文章の構成を考える。構成の順序は基本系統に番号をつけて示す。
- 実作に入る前に、この順序にしたがって100字程度の要旨を書き、もう一度要旨を検討する。

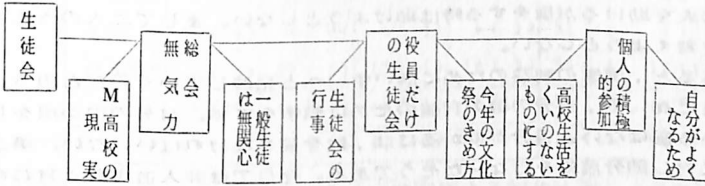


M高等学校 男子生徒の実作例(用紙は系統図がプリントしてあるものを使用)

系統図1



系統図2



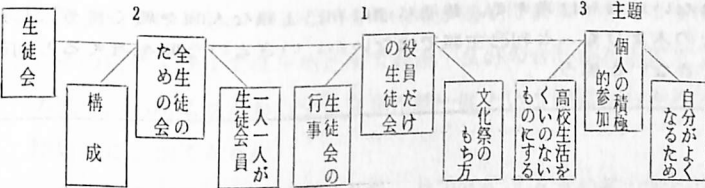
主題文

生徒会が真の生徒会であるためには、個人個人が会の運営に積極的に参加することである。

要旨

現在のM高校の生徒会は生徒会とは名だけの会であって実状は役員のための会である。生徒会はもともとは全生徒のための会であるから真に生徒のための会であるためには、役員だけにまかせず一人一人が積極的に参加しなければならない。

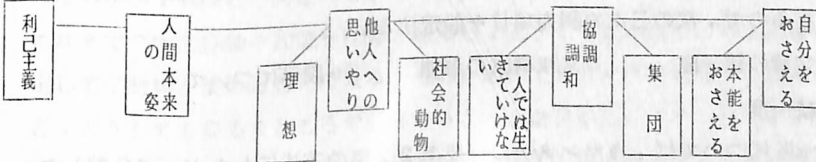
最終系統図



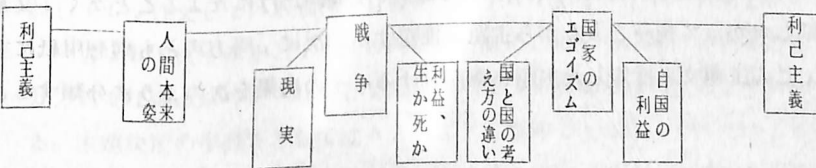
④ 実作例

M高等学校 男子生徒(中位群) 課題「利己主義」

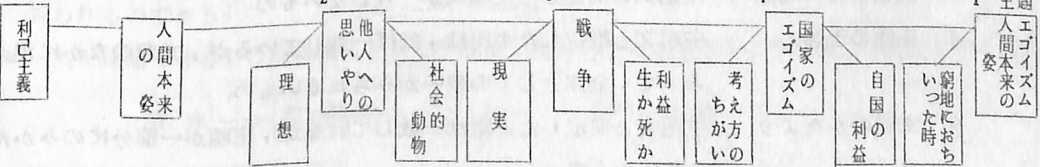
系統図1



系統図2



最終系統図



主題文 利己主義は人間の本来の姿だ。

要 旨 エゴイズムを私は否定できない。他人への思いやりは大切なことだが、自分が窮地におちいった時他人のことを考えられるだろうか。戦争は国家の利益のために行なうものであるが、生か死かという時には人間の本来の姿が出てくる。

自分の利益にならないとそっぽを向き、利益になると目の色を変えて飛びついてくる。自分だけに幸せになればいい。こんなエゴを私は否定できない。人間は自分が窮地におちいった時他人のことを考えられるだろうか。まず自分のことを考えて、自分だけ助けられればいいと思うのである。

もともと人間は一人で生きていくことができない動物である。生きていくためには相互の協力が必要である。他人への犠牲的精神、思いやりが一番大切である。しかしこれは単なる理想にすぎない。自分が損も得もしない時は人を助けるが損をする時は助けようとしなない。まして二人のうちどちらかが死ぬ時は人のことなど考えようとしなない。

戦争の原因について考えてみると、国家の利益のために醜い争いへと発展していくのだと思う。国と国との考え方の違いがもとになって、自分の国の利益のために戦争をする。自分の国が損をしてもいいから戦争はしないという国はない。自分が助かるには、敵を殺さなければいけない。第二次世界大戦中、日本人は敵国に対し随分虐殺を行なったそうである。今日では非人道主義と言われているが果たして本当にそうだろうか。人間本来の姿をさらけ出しただけではないか。

人間本来の姿は利己主義ではないかと私は考える。普通私達は利己主義な人間を悪く言う。しかし自分はどうか。自分はその人よりもっと利己主義ではないか。いざという時を考えると利己主義を否定することは誰にもできないと思う。

#### 4 結果の考察

構想の展開状況进行分析することによって、A・B両方式による比較授業の結果を明らかにする。構想力を客観的に測定することは困難であるが、文章構成にはたらく力を分析することは、構想の展開状況についてふれることになるので、次の三点の調査項目を設定する。

○主題による文章の統一度      ○文章構成の形態      ○段落について

##### (1) 主題による文章の統一度

主題による文章の統一度については、当センターの紀要第22集の方法にしたがって分類した。

文章の統一度を調べるにあたって、最初、主要文(主題文)や主要語だけにたよることなく、文章全体の構成を叙述の順序にしたがって読みとりながら主題を推定する。次に、両方式とも構想用紙に主題文が書かれているので、この主題文と推定した主題とを照合する。その結果を次のように分類することにした。

##### 1 不良

- ア 主題からの逸脱      主題文と推定した主題文が一致しないもの
- イ 主題の混迷      主題文と推定した主題は、ほぼ一致しているが、文章のなかに混迷があって、全体としての統一がみられないもの
- ウ 主題のかたより      主題文と推定した主題は一致しているが、主題が一部分にのみかたよっているもの

##### 2 普通

主題文と推定した主題が一致しており、混迷やかたよりのないもの

### 3 良好

主題文と推定した主題が一致し、文脈がとっており、主題による文章の統一度が高いもの

両方式とも、中位群について調査した結果は、次のとおりである。

表1 主題による文章の統一度 Ⅱ( )内は実数

課題 統一度	「利己主義」		「青春」		平均	
	A方式	B方式	A方式	B方式	A方式	B方式
1 不良	23 (6)	23 (6)	23 (6)	27 (7)	23 (12)	25 (13)
ア逸脱	4 (1)	0 (0)	4 (1)	4 (1)	4 (2)	2 (1)
イ混迷	15 (4)	4 (1)	4 (1)	4 (1)	9.5 (5)	4 (2)
ウかたより	4 (1)	19 (5)	15 (4)	19 (5)	9.5 (5)	19 (10)
2 普通	58 (15)	46 (12)	54 (14)	42 (11)	56 (29)	44 (23)
3 良好	19 (5)	31 (8)	23 (6)	31 (8)	21 (11)	31 (16)

主題による文章の統一や構成に関しては、A・B両方式とも具体例をあげて、くり返し指導を行なってきた。A方式では一般的な指導法で、「主題の選択」「主題を支える効果的な材料」「アウトライン法による文章構

成」の各面から、B方式では「系統図による対象は握」「系統図から主題を選択」「系統図にもとづく文章構成」の各面から、それぞれ主題が適切に表現できるように漸層的に指導してきたのである。

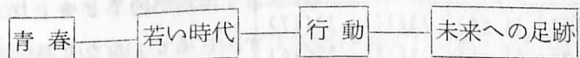
その結果、表1では平均比率で普通・良好の合計がA方式で77%、B方式でも75%であるから、方式のいかんにかかわらず、文章の統一度という観点からみると、構想(構成)指導はかなりの効果を認めることができる。

しかしながら、A方式に23%、B方式に25%の統一度の不満足な作品が見うけられることは、いかなる理由によるものであろうか。

A方式についてみると、課題「利己主義」「青春」が与えられてから、最も書けそうな主題を決めるのであるが、実はこの決定のしかたには何の手続きや方法も存在しない。生徒は課題が与えられると、これまでの生活経験や知識を総合・結集し、主として思い出すという記憶の操作で書けそうな主題を決定して、材料を集めることになる。そのために、これだけの過程で、限られた時間内で主題を決定すると、どうしても安易なところで妥協するという結果が生じてくるのである。A方式の不良の内訳が、混迷に比較的多いことは、主題の安易な決定を示すものであり、せっかく構想用紙を用いて文章構成を検討しても、作文している過程で目標からはずれてしまうという欠陥をあらわすことになるのである。

一方、B方式をみると、不良の内訳は主題のかたよりに多い(平均比率で不良25%のうち19%)。B方式では課題が与えられると、系統図によって課題を具体化し、そのあとで主題を決定することになる。主題決定の手続きとしてはA方式よりも複雑であるが、それだけに系統図を効果的に利用すれば、主題の決定は容易となる。けれども、系統図の理解が浅く、恣意的な利用にとどまると飛躍した論理が表われるのである。

例を課題「青春」の系統図にとってみると、ある男子生徒は次のような基本系統図を示している。



このなかから、未来への足跡 を主題に選び、主題文を次のように書いている。

主題文 人生への基礎固めともいえる青春時代は未来に対する太せつな一つ一つの足跡と言  
えると思う。

「未来に対する太せつな一つ一つの足跡」は、やや舌足らずな表現であるが、作文を読むと「基礎固めの大せつな時期」というていどの意味である。この主題を作文にあたってみると、「未来への足跡」はかなり強調されているのであるが、「若い時代」「行動」との関連がふじゅうぶんで論理的な必然性がみられない。系統図には系統図なりに論理的な展開を示す根拠が記入されているのであるが、その根拠が薄いために主題のかたよりとなったようである。このように、A・B方式の不良の内訳は、それぞれの方式の指導上の特徴を端的にあらわしている。

この特徴は、A・B両方式の良好の平均比率についてもあてはまる。不確かな尺度で判定したものであるが、良好と認められるものがA方式よりもB方式に多いことは、主題決定までの手続きに苦労はあっても、一たん決定すれば文章の統一度はかなり高まるものと推定される。逆に普通と判断されるものがA方式に多いことは、系統図を用いる方法がそれほど簡単にはいかないという事実を示すものであろう。

## (2) 文章構成の形態

文章構成は、主題が文章全体のどの部分に位置しているかによって、頭括型・尾括型・双括型・散叙型などの形式に分けることができる。論理の展開は、ふつうには具体から抽象へ、あるいは抽象から具体へという往復思考によって行なわれるので、論理的な文章もこのどちらかの過程をふんで書かれることが多い。したがって、論理的な文章では、頭括・尾括・双括型が最もあらわれやすいことになる。

文章構成についてはA・B方式とも、とくに頭括・尾括といった形では指導を行っていない。A方式ではアウトライン法による指導であったし、B方式では系統図に構成順序を記し、要旨を書いて検討するという指導であった。両方式とも、生徒が主題を強く意識することができるようになれば、論理的な構成はあるていど可能ではないかと考えたからである。そこで中位群につき、次のような尺度にしたがって分類を行ない、主題は握が構成に有効であるかどうか検討することにした。

- 1 頭括型 主題をあげてから細叙を行なっているもの
- 2 尾括型 細叙を行ない、主題でくくっているもの
- 3 双括型 主題をあげてから細叙を行ない、さらに最後をくくっているもの
- 4 散叙型 散り散りに述べているが、一応筋のおっているもの
- 5 あいまい 1～4のどれにも属さないもの

表2 文章構成の形態 % ( )内は実数

課題 構成形式	「利己主義」		「青春」		平均	
	A方式	B方式	A方式	B方式	A方式	B方式
1 頭括	15 (4)	15 (4)	4 (1)	15 (4)	9.5 (5)	15 (8)
2 尾括	35 (9)	35 (9)	31 (8)	31 (8)	33 (17)	33 (17)
3 双括	23 (6)	31 (8)	35 (9)	31 (8)	29 (15)	31 (16)
4 散叙	19 (5)	15 (4)	19 (5)	19 (5)	19 (10)	17 (9)
5 あいまい	8 (2)	4 (1)	11 (3)	4 (1)	9.5 (5)	4 (2)

平均比率をみてみると、頭括・尾括・双括の合計はA方式が約72%、B方式が79%で、かなり高い率を示している。

この理由としては、



① 両方式に、頭括・尾括という形でなくとも、構成を意識させる指導過程が組みこまれていること。

② 読解指導で頭括・尾括・双括といった文章構成を理解していること。

などが考えられる。A方式とB方式を比較した場合、頭括～あいまいの分布状況は、ほぼ似た傾向を示しているので、とくに著しい差異を指摘することはできない。けれども、B方式で頭括・尾括・双括の合計が79%に達していることは、主題のは握が論理的な文章の構成にかなり有効であると推測することはできよう。

A方式71.5%, B方式79%の内訳をみると、頭括型が最も少なく、尾括・双括型はほぼ同じ比率である。頭括型がなかなか表われにくいことが知られるのであるが、この点は一般的に、文章構成全体についていわれているところである。頭括型は最初に主題を掲げ、以下これを裏づける材料で文章を展開する。説明文や意見文・評論文などの文種は、どんなていどの文章であっても主題を掲げたら、説明・証明などの論理の法則にしたがわなければならない。ということは、説明・証明などを統括する手続きがもう一度要求されることであり、この統括という点で主題を先にする頭括式よりも、主題を後にしたり、前後に置いたりする尾括・双括式のほうが落ちつきやすいのである。

散叙型については、A方式・B方式とも、ほとんど比率に差異はない。散叙型はその基準を、散り散りに述べてはいるが、一応筋のとおっているものとしたので、頭括・尾括には属さないが、文章全体としては、ほぼ主題による統一のとれているものを分類した。したがって、その具体的な形式は、意見・事実・意見・事実というくり返しが多い。このくり返しという点から、材料を並べる傾向の強いA方式に、散叙型のあらわれる率が多いのではないかと推測していたが、比率の上では必ずしも両方式のちがいは認められないようである。

B方式設定の理由の一つは、論理的な文章においては散叙型を減少させようということであった。そのために、課題をは握する系統図を用いたのであるが、この系統図の利用が浅いところで行なわれると、基本系統に意見を羅列するだけにとどまってしまう。抽象⇌具体という往復思考に習熟しないと、羅列という安易さに陥ってしまうようである。

### (3) 段落について

主題によって一つのまとまりをなしている文章は、その成分となっている幾つかの段階から成り立っている。段落は文章において、主題を適切に表現するための一部分であるから、段落相互の関係を保つと同時に、主題と密接な関係をもつことが必要である。逆にいうと文章の主題は、段落相互の関係や、その配置によって生じる表現の展開に大きく左右されることになる。

このように段落は、主題を効果的に表現するための文章の一部分であるから、基本的には、主題をどのていどは握しているかという問題にかかわるものである。主題に対する正しい認識がなければ、効果的な段落の配置を行なうことができない。

主題のは握については、A方式で「主題の選択」、B方式では「系統図による主題の限定」という方法で指導を行ってきた。その結果、中位群で主題による文章の統一度は、普通・良好と認められるものが、A方式で77%, B方式で75%を示している。一方、段落については両方式とも、とくに指導

することはなかったが、A方式ではアウトライン法を、B方式では系統図を用いて文章構成を行なってきた。したがって、段落の効果的な配置については各人があるていど意識しなければならないような学習過程になっている。

それでは、実際にどのくらい段落を意識して文章を構成しているか。A・B方式について段落意識の状況を、次の観点を設定して中位群につき調査した。

- 1 意味段落 文章を構成する一部分として、内容にまとまりがみられる段落となっているもの
- 2 形式段落 形式的な改行はしているが、内容にまとまりが認められない段落になっているもの
- 3 段落なし まったく改行していないもの

表3 段落について % ( )内は実数

課題 方式 段落	「利己主義」		「青春」		平均	
	A方式	B方式	A方式	B方式	A方式	B方式
1 意味段落	65 (17)	62 (16)	58 (15)	58 (15)	62 (32)	60 (31)
2 形式段落	35 (9)	38 (10)	38 (10)	42 (11)	36 (19)	40 (21)
3 段落なし	0 (0)	0 (0)	4 (1)	0 (0)	2 (1)	0 (0)

改行による段落意識は、A方式とも、ほぼ全員にあるとみてよい。しかしながら、形式的な改行にとどまっている平均比率がA方式で36%、

B方式で40%認められることは、構想(構成)指導の結果としては、やや多いようである。段落については読解指導でじゅうぶん心得ているはずであるが、作文する場合はおのずから異なるとみなければならぬ。

形式段落の内容をみると、その段落内の小主題はほとんど設定されているが、それを裏づける根拠が不足しているといったものが多い。そのため、このグループに入る作文は内容に深まりがなく、観念的な文章になっている。今回の作文は、限られた時間内で、今までの生活経験をもとに書かせるという意図があったので、生徒は資料収集を行っていない。したがって、A方式ではアウトライン法に、B方式では系統図作成に習熟し、資料収集なども可能となれば、改行意識はあるのだから形式段落に陥る弊は、あるていど防ぐことができると思われる。

次に意味段落についてみると、平均比率でA方式では62%、B方式でも60%を示している。実数ではわずかに1人の差であるから、両方式の指導上の差異はほとんど指摘することができない。この意味段落の平均比率は、内容上、統一のとれているものという観点から分類したもので、主題との関連や段落相互の関係を調査した結果ではない。客観的な数値を期待することに無理があるために、あえて行なわなかったのであるが、主題と段落の関係についていえば、B方式に難のないものが多いようである。

しかし、表3にみられる比率の上からは、段落についてA・B両方式の指導上の特徴を指摘することは困難のようである。

#### IV まとめ

本稿は、高等学校における論理的な文章の構想指導について、言語過程説をもとに表現の意味を検討

することからはじめて、基本的な指導過程を導こうとしたものである。

仮説指導過程としては、構想を対象→認識→表現の全過程にかかわるものとみているので、対象は握と文章構成を骨子とするものを設定した。この作業化にあたっては、対象(課題)は握を主とする系統図を作成することによって、対象(課題)をは握すると同時に文章構成を行なうように配慮した。この方法は、一般に行なわれているアウトライン法にくらべると、対象のは握を系統的に行なっているという点に特色がある。

作文における構想力は、未分化であった対象をしっかりとは握し、主題に対する書き手の意識を明確にして、これを文章化していく力であるとみた(26ページ)。したがって、その指導過程においても、対象(課題)をは握する過程が、文章を構成するための重要な前提にならなければならないと予想したのである。

この点を明らかにするために、アウトライン法と比較授業を行なった結果を、Ⅲ・4結果の考察で分析したが、必ずしも比率の上からは、仮説指導過程の優位性を認めることはできなかった。今回の調査では、文章構成が構想の展開状況を示すものとみて、比較的客観的な判断の可能な項目で分析を試みたのであるが、いずれの項目においても方式の相違による著しい差異を指摘することはできないようである。

対象(課題)のは握が文章構成に効果的であることを立証し、構想力の育成に役立つとするためには、主題と段落との論理的な関係や、段落相互間の関連などを分析する必要がある。主題に対する段落の関係が、提示・説明・証明・結論などのいずれにあたるか、段落相互間の関連が連続的か、非連続的か、またその必然性はどうかなどを究明することによって、論理的な文章の内容が分析されるべきであろう。主題の適切な表現のためには、段落の効果的な組み立てと、さらには一文一文の効果的な組み立てが要求されるからである。

この観点から客観的な基準を設定することが困難であったために、本稿では資料を提示することはしなかった。しかしながら、対象(課題)のは握が文章構成に有効であると推定できる数字は、今回の調査項目である「主題による文章の統一度」や「文章構成の形態」のなかに、わずかながらも認めることができた。

「主題による文章の統一度」では、平均比率で不良と認められたものは両方式ともほぼ同率であったが、良好がアウトライン法で21%、仮説指導過程で31%であった。この比率は課題の相違による差がほとんど認められないことから、あるていど系統図の利用による対象(課題)のは握が文章構成に有効であったことを示すものと思われる。「文章構成の形態」では、頭括・尾括・双括の合計比率が両校の平均で、アウトライン法72%、仮説指導過程79%であった。この数字は実作が一回という偶然性も考慮しなければならないが、仮説指導過程のこれからの見通しを明るくしている。

協力校の都合から、今回は実作がわずかに一回であったが、今後は実践の蓄積と結果の分析を多角的に行なうことによって、指導過程を修正吟味し、効果的な構想指導過程を導きたいと考えている。

おわりに、本稿をなすにあたって、お忙しいところ時間をさいて、数々のご協力をいただいた諸先生に深く感謝の意を表するものである。

## 引用文献

- 1) 研究集録第4集教育研究編, 新潟県立教育センター(1971) P. 39
- 2) 作文指導事典: 第一法規出版(1971) P. 186
- 3) 倉沢栄吉編: 作文の指導過程Ⅲ, 新光閣(1966) P. 16
- 4) 西郷竹彦: 文学教育と表現の問題, 国文学13巻16号(1968) P. 65
- 5) 時枝誠記: 日本文法口語篇, 岩波書店(1950) PP. 230-240
- 6) 9) 三浦つとむ: 日本語はどういう言語か, 講談社(1956) PP. 209-215
- 7) 8) 荒井 栄: 言語の意味機能, 法政大学出版局(1958) P. 65 P. 66

## その他の主な文献

作文力の研究, 研究紀要第22集, 新潟県立教育研究所(1959)

国立国語研究所: 小学生の言語能力の発達, 明治図書(1964)

時枝誠記: 国語学原論, 岩波書店(1941)

時枝誠記ほか: 古典の解釈文法, 至文堂(1957)

林 四郎: 文章表現法講説, 学燈社(1969)

森岡健二: 文章構成法, 至文堂(1965)

飯住英直ほか: 文章構成能力をつけるための構想指導(中学校), 研究紀要第12集, 滋賀県教育研究所(1970)

吉本隆明: 言語にとって美とは何か(第1巻), 勁草書房(1965)

S. I. ハヤカワ: 思考と行動における言語, 岩波書店(1965)